قندیلی، سید جواد (۱۳۸۹). بررسی الگوی سازمان دهی برنامه درسی جاری سطح یک حوزه علمیه و ارایه ویژگی های مطلوب آن با توجه به رویکرد تلفیقی مضمون محور. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*، ۱۱ (۱)، ۱۳۲-۱۰۹.

بررسی الگوی سازمان‌دهی برنامه درسی جاری سطح یک حوزهٔ علمیه و ارائهٔ ویژگی‌های مطلوب آن با توجه به رویکرد تلفیقی مضمون محور

سیدجواد قندیلی[1]

تاریخ دریافت: ۸۸/۴/۲۱ تاریخ پذیرش: ۸۹/۴/۲۳

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی وضعیت سازمان‌دهی محتوای درسی سطح یک حوزهٔ علمیه و ارائهٔ ویژگی‌های مطلوب آن بر اساس رویکرد تلفیقی مضمون محور[2] بوده است. در این راستا، پس از مطالعهٔ مبانی نظری و مصاحبهٔ اولیه با تعدادی از استادان حوزوی، ویژگی‌های مربوط به سازمان‌دهی محتوای درسی حوزه شناسایی گردید. بر اساس این مجموعه مطالعات، پرسشنامه‌ای که حاوی گویه‌های مربوط به سازمان‌دهی محتوا در وضع موجود و مطلوب می‌باشند، طراحی گردید. پس از آن، تعداد ۱۱۵ نفر (حدود نیمی از جامعهٔ مورد مطالعه) از استادان و طلاب پایهٔ ششم سطح یک حوزه، در مورد این ویژگی‌ها قضاوت نمودند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، بارزترین مشخصه‌های سازمان‌دهی محتوای درسی جاری عبارتند از: تنظیم محتوا با عنوآن‌های مستقل درسی، رعایت تقدم و تأخر عناوین و محتوای دروس تعیین شده در مرکز برنامه‌ریزی توسط اساتید و طلاب، انبعاث نظم موجود در محتوای دروس صرفاً از ساختار رشته‌های علمی مربوطه. موارد یاد شده ویژگی‌های الگوی دانش‌محوری می‌باشند. از طرفی انتظار می‌رود سازمان‌دهی محتوا در شرایط مطلوب دارای این ویژگی‌ها باشند: مطالعات و مباحثات طلاب حول مسایل و مضامین مربوط به واقعیات زندگی تنظیم شوند؛ رشته‌های مختلف (ادبیات، فقه، اصول و...) در جهت حل مسایل و موضوعات واقعی، با یکدیگر مرتبط و هماهنگ شوند؛ مضامین و موضوعات جامع و کلی، مقدم بر موارد جزیی باشند؛ و ارتباط محتوای دروس، به‌گونه‌ای باشد که طلاب قادر شوند تجربیات و یادگیری‌های گذشته‌شان را با یادگیری‌های حال و آینده مربوط سازند.

واژه‌های کلیدی: سطح یک حوزهٔ علمیه، تلفیق مضمون محور، الگوی سازمان‌دهی محتوا.

۱- استادیار دانشگاه فردوسی مشهد - ghandili@um.ac.ir

2. Thematic Integration

مقدمه

حوزه‌های علمیه به‌عنوان بخشی از نظام رسمی آموزشی، رسالت تربیتی نوجوانان و جوانان، به‌ویژه تربیت دینی آنان را عهده‌دار هستند. سطح یک به‌عنوان اولین مقطع آموزشی این نظام از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مبانی فکری و جهت‌گیری‌های تحصیلی طلاب در این دوره شکل می‌گیرند. برنامه درسی سطح یک متضمن اصلی‌ترین مضامین و مفاهیم مربوط به هریک از رشته‌های علوم حوزوی می‌باشند. این گستره و عمق مضمونی ایجاب می‌کند که سازمان‌دهی محتوایی به‌گونه‌ای باشد تا ضمن ایجاد آمادگی برای طلاب جهت حضور در عرصه‌های دینی و اجتماعی، امکان ادامه تحصیل آن‌ها را برای دوره‌های بعدی نیز فراهم نماید.

در وضعیت کنونی عمده‌ترین سند رسمی برنامه درسی برای دروس سطح یک، کتب درسی و آیین‌نامهٔ آموزشی انضباطی است. در این مجموعهٔ مختصر، تنها به اهداف این مقطع، عنوان‌ها و منابع درسی و سال‌های تحصیلی پرداخته است. برخی از متون درسی، طی چند دههٔ اخیر و تعدادی، بیش از نیم قرن، منبع اصلی برنامه درسی محسوب می‌شده‌اند. علی‌رغم استحکام علمی‌ای که این منابع درسی دارند؛ بسیاری از آن‌ها با هدف آموزش، تألیف نشده‌اند (صدر، ۱۳۷۶: ۷۲؛ خامنه‌ای، ۱۳۷۶: ۵۶)؛ این منابع درسی، مشتمل بر اندیشه‌های علمی صاحب‌نظران بزرگواری است که بعضاً متعلق به بیش از صد سال گذشته است (صدر، ۱۳۷۶)؛ در حالی‌که هر یک از رشته‌های علمی، به‌ویژه علم اصول فقه، در سیر تکوینی خود به نظریه‌ها، اصطلاحات، مباحث، کاربرد و قلمرو جدید رسیده که در این منابع دیده نمی‌شوند (لاریجانی، ۱۳۸۰؛ صادقی رشاد، ۱۳۸۱). با عنایت به موارد یاد شده به‌نظر می‌رسد برنامه درسی سطوح مختلف، از جمله سطح یک و متون درسی، از جهت هدف‌ها، محتوا و پیوستگی آن‌ها، دچار مشکلات جدی است (ملکی، ۱۳۷۶: ۲۴۲).

در راستای اندیشهٔ اصلاحات در برنامه درسی حوزه، جابه‌جایی کتب به‌صورت موردی و مقطعی، از شیوه‌های رایج بوده است. این شیوهٔ تغییر از نظر بعضی از صاحب‌نظران حوزوی، از جمله صدر، تعبیر به وصله زدن شده است. در این مطالعه، تلاش بر این بوده است تا ضمن بررسی وضعیت جاری، ویژگی‌های مطلوب سازمان‌دهی محتوا را با توجه به ماهیت این مقطع شناسایی نماید. در این راستا، سؤال اصلی پژوهش این بوده است: «الگوی سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی جاری چیست؟ و سازمان‌دهی محتوا در وضع مطلوب چه خواهد بود».

معنا و مفهوم تلفیق

حوزه‌های مختلف مطالعاتی و رشته‌های علمی که در تاریخ اندیشه به‌صورت مجزا و به موازات هم شکل گرفته‌اند، ثمرهٔ نگاه‌های تک بعدی بوده که بشر به مجموعه‌ای واحد داشته است. نظریه‌های علمی در حقیقت تبیین‌ها و راه‌حل‌هایی هستند که هریک از متخصصین رشته‌های علمی مختلف، از یک زاویه در مورد مشکلات زندگی، اظهار داشته‌اند. مسایل زندگی، واقعیت‌های واحدی هستند و زمانی بهتر شناخته خواهند شد که ابعاد مختلف آن‌ها در مجموعه‌ای از تبیین‌های مرتبط و هماهنگ با یکدیگر مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند. رویکرد تلفیقی امکان چنین شناختی را فراهم می‌نماید.

تلفیق یعنی ملحق شدن عناصر به یکدیگر، به‌گونه‌ای که شکل وسیع‌تر و ماهیت جامع‌تری حاصل شده و در عین حال، هماهنگی بین اجزاء هم وجود داشته باشد. ورای معنای عمومی آن، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، آن‌را یک مفهوم قابل اعتماد و مناسب برای مدرسه می‌دانند؛ زیرا جهان واقعی را تداعی می‌کند. همچنین، ساختار دانش یک فرآیند یکپارچه است و به‌ندرت در صدد پاسخگویی به سؤالات منفک از واقعیت مدرسه می‌باشد. این رویکرد تأکید بر یادگیری در زمینه و بستر کلی دارد؛ موضوع‌های واقعی مثل خانه، مدرسه و جامعه (رافائل و همکاران، ۲۰۰۰: ۲-۱). بین[1] (۱۹۹۷: ۴) نیز در توضیح ابعاد تلفیق برنامه درسی به چهار زمینهٔ کلی تلفیق اشاره می‌نماید: تلفیق تجربه‌ها[2]، تلفیق اجتماعی[3]، تلفیق دانش[4] و تلفیق به‌عنوان یک طراحی برنامه‌درسی[5]. او در مورد تلفیق دانش اظهار می‌دارد که ما در برخورد با مسایل و مشکلات زندگی، از خود نمی‌پرسیم کدام قسمت این مشکل مربوط به ادبیات، کدام قست مربوط به تاریخ یا جغرافیا یا ریاضی است؛ بلکه در صدد آنیم که بدون در نظر گرفتن مادهٔ علمی خاص ببینیم چه دانشی برای حل این مشکل لازم است. زمانی که دانش به‌صورت تلفیقی اجرا می‌شود، درصدد است بیشترین احساس و معنا را برای دانش‌آموزان ایجاد کند. وی اشاره به نظرات بلاک و کلیبارد[6] (۱۹۷۱) و اپل و بین (۱۹۹۵) نموده که تلفیق دانش حول مسایل زندگی موجب شکل‌گیری دموکراسی در مدرسه می‌شود؛ زیرا به‌کارگیری این نوع دانش امکان مشارکت دانش‌آموزان را فراهم می‌نماید.

1. Beane
2. Integration of Experiences
3. Social Integration
4. Integration knowledge
5. Integration as a curriculum Design
6. Bellack and Kliebard

تلفیق مضمون محور

یکی از انواع رویکردهای تلفیق در برنامه درسی که اکثر صاحب‌نظران این حوزۀ مطالعاتی (از جمله گلسگو،۱۹۹۶: ۳؛ بین،۱۹۹۷: ۱۱؛ میلر و دیویسون، ۱۹۹۷: ۴؛ دریک و ربسا، ۲۰۰۴: ۳) آن‌را مورد بررسی قرار داده‌اند، تلفیق مضمون محور می‌باشد. در این نوع تلفیق، یک مسئلۀ واقعی (مسایلی که ماهیت موضوعی یا رشته‌ای ندارند)، یا موضوعات و پرسش‌هایی در ارتباط با واقعیت‌های زندگی که مورد علاقۀ فراگیران می‌باشند، محور سازماندهی برنامه درسی قرار می‌گیرند و زمینۀ استفاده از حوزه‌های مختلف محتوایی را در مطالعۀ این مسایل یا موضوع‌ها فراهم می‌نمایند (دریک و ربسا، ۲۰۰۴: ۳). طراحی مضمون محور یک تلاش هدایت شده است، نه گرایش به مجموعه‌ای از مفاهیم غیرمرتبط با یکدیگر. صاحب‌نظران این رویکرد، در خصوص مفهوم (تِم یا مضمون) توضیحاتی دارند که اشاره به برخی از آن‌ها به غنای بحث خواهد افزود.

- یک مضمون (تِم) در حقیقت اصل موضوع، پیام یا ایده اصلی است که طراحی برنامه درسی یا یک مطالعه را هدایت می‌کند. یک مضمون قادر است اطلاعات پراکنده را وحدت بخشیده و موجب کمک به یادگیرنده برای ساختن ایده‌ای معنادار از دانش گردد.
- یک مضمون یا می‌تواند کلمه‌ای باشد که مفهوم مهمی را در بر دارد، مثلاً «بقاء»، یا عبارت یا جمله‌ای کوتاه باشد، مثلاً «مردم می‌توانند در محیط‌های مختلف زندگی کنند»، یا یک سؤال باشد، مثلاً «چگونه رفتار انسان به او کمک می‌کند تا بتواند در محیط‌های مختلف زندگی کند؟»، یا یک تحقیق مسئله محور باشد، مثلاً «مردم چگونه می‌توانند خود کمک کنند که در یک محیط ناآشنا زنده بمانند؟» (رابرتس وکلو، ۲۰۰۴: ۴). همچنین، مضمون ممکن است برای یک کلاس، در زمینه‌ای خاص، در نظر گرفته شود، مانند «گلف» برای آموزش زبان خارجی، یا این‌که می‌تواند حوزه‌های مختلف علمی را با یکدیگر مربوط سازد، مثل یک واحد بین‌رشته‌ای حول مضمون «سلامت» که زبان انگلیسی یا زبان خارجی دیگر را با مطالعات اجتماعی پیوند می‌زند. از جهتی دیگر تِم می‌تواند بسیار روشن، مثل «قانون»، یا این‌که بسیار مبهم، مثل «عدالت چیست؟»، باشد.
- یک تِم می‌تواند دارای محدوده‌ای فردی یا اجتماعی، حتی در سطح جهانی باشد، مثلاً «سلامتی و مریضی» در مورد یک فرد یا این‌که «سلامتی و مریضی» در جامعه چگونه شکل می‌گیرند و عوامل ایجاد و کنترل آن‌ها در ارتباط با آب و هوا چیست؟ یا تِم «زندگی در آینده» می‌تواند مربوط به یک فرد باشد یا یک معنای جهانی داشته باشد (بین،۱۹۹۷: ۴۹).

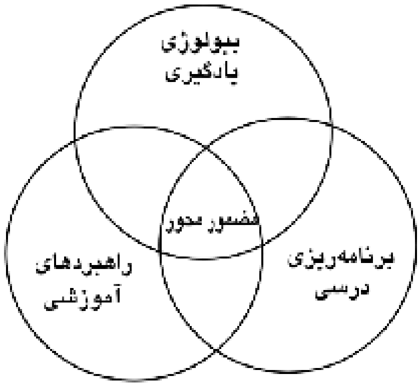
در ادامه، بین (۱۹۹۷: ۵۰) به دانش‌ها و ارزش‌هایی که در طراحی این نوع برنامه درسی با یکدیگر تلفیق می‌شوند، به شرح ذیل اشاره نموده است:

- دانش شخصی که مربوط به ارتباطات شخصی و راه‌های آگاهی از خود می‌باشد.
- دانش اجتماعی که به جنبه‌های جهانی مربوط می‌شود. از ارتباطات مربوط به دو نفر تا ارتباطات جهانی و راه‌های ارزیابی نقادانهٔ این دانش‌ها.
- دانش بیانی اشاره به محتوایی دارد که پدیده‌ها را نامگذاری نموده، توضیح داده و تشریح و تفسیر می‌نماید.
- دانش فنی که مشتمل بر روش‌های تحقیق، تحلیل، توضیح و انتقال می‌شود. این نوع دانش در حقیقت همان مهارت‌هایی هستند که دانش‌آموزان در مدرسه کسب کرده‌اند.
- ارزش‌های دمکراتیکی که برای مقام و منزلت انسان قابل توجه بوده و در تمام تجربه‌های یادگیری مورد تأکید قرار می‌گیرند.

مبانی نظری برنامه درسی مضمون محور

یکی از زمینه‌های مورد مطالعهٔ صاحب‌نظران حوزهٔ برنامه درسی و طراحی آموزشی تلفیق مضمون محور، بررسی و اظهار نظر در خصوص نظریه‌ها و تحقیقاتی است که به تجزیه و تحلیل این رویکرد پرداخته‌اند. از جمله می‌توان به مطالبی که کوالیک و مک‌گیهان[1] (۱۹۹۹: ۳۷۶) در مورد رابطهٔ بین سیستم عصبی و یادگیری انسان و جایگاه آموزش مضمون محور در برقراری ارتباط بین زیست‌شناسی یادگیری[2] و برنامه‌درسی و راهبردهای آموزشی بیان داشته‌اند اشاره کرد. به‌زعم این دو، تحقیقات علوم عصبی به چگونگی رابطهٔ بین سیستم عصبی و یادگیری انسان پرداخته و نتایج آن مدخلی برای تصمیمات متخصصین تعلیم و تربیت می‌باشد. به بیان دیگر، زیست‌شناسی یادگیری، مانند سایر اعمال حیاتی، سیر طبیعی داشته و آگاهی‌های ما را در چند مورد تشریح می‌کند: این‌که چه وقت، چگونه و چرا، به‌یاد می‌آوریم و قادریم که اطلاعاتمان را به‌طور مؤثر به‌کار گیریم. در حقیقت، زیست‌شناسی یادگیری رابطهٔ بین سیستم عصبی و چگونگی عملکرد آن‌را در یادگیری مورد بررسی قرار می‌دهد.

1. Kovalik & MC. Geehan
2. Biology of learning



نمودار۱– مدل آموزشی تلفیقی مضمون محور

از مجموعهٔ پژوهش‌های رو به افزایش در این زمینه، شش مورد مهم که آن‌ها را اصول اساسی مغز بدنی[1] نامیده‌اند انتخاب کرده که عبارتند از:

۱ـ انگیزه‌ها مدخل یادگیری و اجرا هستند (گلدمن، ۱۹۹۵؛ لیدوکس، ۱۹۹۶؛ ماک‌لین، ۱۹۹۰؛ پرت، ۱۹۹۷؛ سیلوستر، ۱۹۹۵).

۲ـ هوش تابعی از تجربه است (بگلی، ۱۹۹؛ دیاموند، ۱۹۹۸؛ پرکینز، ۱۹۹۵).

۳ـ انسان‌ها در تمام فرهنگ‌ها برای حل مسایل زندگی و خلق محصولات جدید از هوش چند بعدی استفاده می‌کنند (گاردنر، ۱۹۸۳).

۴ـ جستجوی مغز برای معنا، نمونه‌ای از تحقیقات معنادار مغز می‌باشد (کالوین، ۱۹۹۶؛ هارت، ۱۹۸۳).

۵ـ یادگیری از نتایج برنامه‌های مفید ذهنی می‌باشد (هارت، ۱۹۸۳؛ پرکینز، ۱۹۹۵؛ سیلوستر، ۱۹۹۵).

۶ـ شخصیت فرد در چگونگی ورود به اطلاعات، سازماندهی و به‌کار بستن آن‌ها، تصمیم‌سازی در مورد آن‌ها مؤثر واقع می‌شود. همچنین، شخصیت فرد در چگونگی هماهنگ ساختن خود در مورد مسئولیتش در قبال دیگران و جهان مادی مؤثر واقع می‌شود (جانگ، ۱۹۷۶؛ کایرزی و بیتز[2]، ۱۹۸۴).

از جمله مبانی نظری برنامه درسی تلفیقی مضمون محور، نظریه شناختی– اجتماعی[3] می‌باشد. بر طبق این نظریه، دانش درطی تعاملات با ایده‌های جدید و تجاربی که موجب به‌هم خوردن موازنه و ایجاد

1. body brain
2. Keirsey and Bates
3. Sociocognitive

تغییر در ساخت مفهومی مبتنی بر دانش فردی می‌شوند، حاصل می‌گردد. این امر یک فرآیند اجتماعی است. فراگیرانی که برنامه درسی خود را در ارتباط با ساختار دانش خود طراحی می‌کنند، مسئولیت خود را در محیط‌های یادگیری اجتماعی که مثالی از واقعیت‌های زندگی هستند می پذیرند (بُرنینگ، ۱۹۹۹). یکی از نظریه‌هایی که مؤید جایگاه با اهمیت این نوع تلفیق می‌باشد، نظریهٔ انعطاف‌پذیری شناختی[1] می‌باشد. انعطاف‌پذیری به‌معنای توانایی ارائهٔ دانش به شکل‌های متعدد مفهومی، از منظرهای مختلف، و سپس توانایی به‌کارگیری آن‌ها مبتنی بر همان تنوع مفهومی و شکلی به‌منظور فهمیدن یا حل مسایل و ساختن دانش جدید است. دانش‌آموزان زمانی که به‌صراحت مشاهده می‌کنند که چگونه دانش در قالب یک تلفیق مضمونی معتبر، درون حوزه‌های مختلف محتوایی انتقال می‌یابد، آن دانش را در حوزه‌های چندگانه هم به‌کار می‌گیرند (اسپیرو و همکاران،۱۹۹۱: ۳).

ویژگی‌ها، مضمون‌ها، عنوان‌ها و مسایل مورد نظر

صاحب‌نظران این حوزهٔ تخصصی ویژگی‌هایی را برای یک مسئله، مضمون یا موضوع ذکر کرده و نهایتاً همان خصوصیات رویکرد تلفیقی مسئله محور، مضمون یا موضوع محور می‌باشند. گلسگو به مواردی از آن‌ها اشاره کرده است؛ ازجمله:

- یک مسئله، مضمون یا موضوع، بیان‌گر درجه‌ای از ارتباطات و زمینه‌های جهانی و محلی می‌باشد.
- معمولاً مسایلی که مستقیماً به مجموعهٔ دانش‌آموزی مربوط می‌شوند، برای آن‌ها جالب‌تر از مسایل کلی هستند.
- عنوان باید منعکس کنندهٔ موقعیت‌های هم ردیف یا نزدیک به یکدیگر باشد.
- به‌منظور رعایت توازن در جنبه‌های تاریخی، احساسی و واقعی‌تر اجزاء یک مسئله، باید مسئله را توأم با مناسبات اخلاقی و ارزشی انتخاب نمود.
- ساختار یا نمودار مسئله می‌تواند نشان دهندهٔ ارتباطات منطقی رشته‌های علمی باشد.
- مسایل بزرگ، زمینهٔ شکل‌گیری مجموعه‌ای از فعالیت‌های یادگیری، شیوه‌های آموزشی- پژوهشی و سطوح مختلفی از مهارت‌ها و توانایی‌ها را برای افراد و گروه‌ها فراهم می‌کنند.
- دقت یک مسئله بستگی به میزان پیچیدگی آن و قدم‌های ضروری‌ای که برای شناخت آن باید برداشته شود، دارد، نه به حجم اطلاعاتی که در درون آن وجود دارد (گلسگو، ۱۹۹۷: ۵۷).

1. Cognitive Flexibility

کوالیک و مک‌گیهان (۱۹۹۹: ۳۷۳) در توضیح موضوعات معنادار برای دانش‌آموزان، به این موارد اشاره داشته‌اند: مضامین یا موضوعاتی باید انتخاب شوند که دانش‌آموزان را علاقه‌مند نموده و به آن‌ها کمک کند تا به دنیای اطراف خود نفوذ نمایند. مضمون‌های طولانی سالانه باید قابلیت تبدیل به مضمون‌های ماهانه و ماهانه قابلیت تبدیل به هفته‌ای را داشته باشند. هر یک از این مضامین به لحاظ مفهومی و دانش‌ها و مهارت‌های فردی، دارای نقطه‌های کلیدی و مفاهیم اساسی‌ای بوده به‌گونه‌ای که با بررسی آن‌ها بسیاری از مطالب مبهم برای دانش‌آموز روشن گردند.

محیط یادگیری در برنامه درسی تلفیقی مضمون محور

هر دیدگاه برنامه درسی که در حقیقت یک موضع‌گیری اساسی دربارهٔ فرآیند یاددهی- یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی آن می باشد، تلقی خاصی نسبت به محیط یادگیری دارد. در برخی دیدگاه‌ها، محیط مطلوب یادگیری به‌صورت باز و انعطاف‌پذیر سازمان‌دهی شده و در برخی دیگر، از ساختاری بسته و از پیش طراحی شده برخوردار است (میلر، ۱۳۸۱: ۱۷۷). از نظر کوالیک و مک‌گیهان (۱۹۹۹: ۳۷۲)، محیط یادگیری، چه محیط خانه و یا مدرسه، باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که موجبات ارتقای هشت عنصر کلیدی ذیل را که در حقیقت برای اجرای آموزش تلفیقی مضمون محور ضروری هستند فراهم نمایند:

- عدم تهدید: به یادگیرنده کمک شود که فارغ از فشارهای اجتماعی به یادگیری بپردازند.
- محتوای معنادار: عناوین و مضامینی باید انتخاب شوند که یادگیرنده را علاقه‌مند نموده، امکان ارتباط جدی و معنا دار با محیط زندگی را برایشان فراهم نمایند.
- گزینه‌های مختلف: یادگیری برای همه فراگیران به‌طور یکسان رخ نمی‌دهد؛ بنابراین باید به مواردی مثل استعدادها و گرایش‌های متفاوت توجه.
- در نظر گرفتن عنصر زمان: باید زمان کافی برای یادگیرندگان در نظر گرفته شده به‌گونه‌ای که امکان اکتشاف حقیقی برای آن‌ها فراهم گردد و همچنین، اطلاعات و مهارت‌هایشان را به‌کار گرفته و به فهم برسند.
- فضای وسیع: باید فضایی با منابع متنوع و دارای ویژگی‌های دنیای واقعی پیش‌بینی شده تا یادگیرندگان امکان بازسازی وقایع زندگی را داشته باشند.
- مشارکت: باید فرصت‌هایی در نظر گرفته شوند تا یادگیرندگان به‌همراه یکدیگر به هدف‌ها دسترسی پیدا کنند. مدرسه‌ای که مبتنی بر خطوط هدایتی متنوع زندگی طراحی شده باشد دروسی را برای تعاملات موفق‌آمیز فراهم می‌نماید.

• بازخورد سریع: باید یاگیرنده با اجرای مفاهیم و مهارت‌ها به پاسخ‌های لازم برسد. این امر موجب تقویت انگیزه و تسلط بیشتر خواهد شد.

• تسلط: این سطح، هدف اصلی یادگیری است. به این معنا که یادگیرندهٔ مهارت یا یک مفهوم را فهمیده و قادر باشد در موقعیت‌های واقعی زندگی به‌کار گیرد.

میلر و دیویسون (۱۹۹۷: ۳۷۲) نیز در توصیف محیط یادگیری مبتنی بر تلفیق مضمون محور و نظریهٔ سازندگی، علاوه بر موارد یاد شده به ویژگی‌های دیگری از این قبیل اشاره نموده‌اند:

- در ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان باید میزان «فهم» آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد.
- یادگیرندگان باید از طریق طراحی سؤالات باز- پاسخ از خود و دیگران، وادار به پژوهش و ارزشیابی شوند.
- آن‌ها باید در صدد شرح و بسط دانش و مهارت‌ها باشند.
- همچنین، وقت کافی داشته تا ارتباط‌ها را بازسازی نموده و مفاهیم کلی راشکل دهند.

مزایای برنامه درسی تلفیقی مضمون محور

بسیاری از محققان و صاحب‌نظران برنامه درسی معتقدند که تلفیق برنامه درسی مضمون محور، رویکردی بسیار مؤثر، پرمعنا و قابل اعتماد است و در عین حال، مانند هر رویکرد آموزشی دارای محدودیت‌هایی نیز می‌باشد (رابرتس و کلو، ۲۰۰۴: ۹). همچنین، در مورد مزایای این رویکرد، رابرتس و کلو (۲۰۰۴: ۱۰)، نتایج مجموعه‌ای از پژوهش‌های این حوزهٔ مطالعاتی را با عنوان «تحقیق و فکر عالمانه به ما چه می‌گوید؟» به‌صورت ذیل طبقه‌بندی نموده‌اند:

- برای فراگیران فرصت توسعهٔ آگاهی خود را نسبت به میزان فهم‌شان فراهم می‌نماید.
- یادگیری را طبیعی می‌نماید (شاناهان و شنایدر[1]، ۱۹۹۶).
- مضامین و عناوین می‌توانند تبدیل به یک متن شوند (کوک و مارتینلو[2]، ۱۹۹۲).
- پشتوانه‌ای برای عمل فکورانه[3] و تعامل‌های همکارانه[4] می‌باشد (برنز، ۱۹۹۴).
- به فراگیران کمک می‌کند تا آینده‌شان را به گذشته مرتبط سازند و یادگیری را آسان‌تر می‌سازد؛ زیرا دروس کاربردهای وسیع‌تری دارند (آندور[5]، ۱۹۹۳).

1. Shanahan & Schneider
2. Cook & Martinello
3. Reflective practice
4. Collegia
5. Andur

- فراگیرانی که در آموزش‌های بین‌رشته‌ای یا تلفیقی شرکت داشته‌اند، نسبت به آن‌هایی که در برنامه‌های معمولی و به‌شیوهٔ مجزا آموزش دیده‌اند، امتیازات بهتری در ارزشیابی‌ها کسب کرده‌اند (وارز و بین[1]، ۲۰۰۰).
- فراگیران در قالب فعالیت‌ها و تجربه‌های یادگیری مدرسه، به حل مسایل زندگی می‌پردازند؛ در نتیجه انگیزهٔ یادگیری در آن‌ها تقویت می‌شود (جونسن[2]، ۱۹۹۴؛ اندرهیل و تامسون[3]، ۱۹۹۳).
- فراگیران را وادار می‌کند تا با ایده‌های بزرگی سروکار داشته و تفسیرهای عمیقی از آن‌ها ارائه دهند.
- موجب طوفان مغزی شده و روحیهٔ پرسش‌گری و مهارت طبقه‌بندی را در فراگیران افزایش می‌دهد (چاستون و پیترسون[4]، ۱۹۹۳).
- مجموعهٔ زیادی از اطلاعات مربوط به یک رشتهٔ علمی یا رشته‌های علمی متعددی را به فراگیران ارائه می‌نماید (نلسون و فرد[5]، ۱۹۹۴).
- به تمام سطوح از مهارت‌ها می‌رساند و فراگیران را مسئول یادگیری خود می‌نماید (فوگرتی[6]، ۱۹۹۱).
- واحدهای تلفیقی مضمون محور، ایده‌ها را به ساختارها و ارتباطات عمیق در درون رشته‌های علمی یا جهان واقعی، مربوط می‌سازد (شاناهان، رابینسون و اشنایدر، ۱۹۹۶).
- فرصت‌هایی را برای انتخاب، عکس‌العمل، کشف عنوان‌های مربوط با یکدیگر و اندیشیدن در مورد تفکر خود ایجاد می‌کند (ریچموند و استرایلی[7]، ۱۹۹۴).
- کمک به شناخت توانایی‌های خود و سایرفراگیران (فرنکس[8]، ۲۰۰۱).
- کمک به ایجاد و گسترش حس همبستگی (گریشام[9]، ۱۹۹۵).

کوالیک و مک‌گیهان (۱۹۹۹: ۳۷۲) به موارد دیگری نیز اشاره داشته‌اند که عبارتند از:

---

1. Vars & Beane
2. Johnsen
3. Underhil & Thompson
4. Chaston & Peterson
5. Nelson & Frederick
6. Fogatry
7. Richmond and S triley
8. Franks
9. Grisham

- تربیت تفکر نظام‌مند در فراگیران
- ساختن شخصیتی معتبر، با صداقت، شنونده‌ای فعال.
- رهبری فراگیران به‌جای حاکمیت مواد درسی.
- امکان به‌کارگیری روش‌های آموزشی که مبتنی بر ساختار زیست‌شناختی و پژوهش‌های مربوط به مغز انسان را فراهم می‌نماید.
- در نظر داشتن هوش به‌عنوان یک عامل اکتسابی و رشد یابنده.

تلفیق در برنامه درسی حوزوی

یکی از سؤالات اساسی در زمینهٔ مطالعات دینی این است که آیا دین با رویکردی حصرگرایانه و تک‌بعدی باید مطالعه شود، یا با نگاهی همه‌جانبه و با استفاده از روش‌های متنوع در حوزه‌های دانشی مختلف؟ پاسخ به این سؤال، مستلزم بررسی این امر است که آیا مسایل دینی دارای ابعاد متعددی هستند یا خیر؟ و آیا یک مسئلهٔ دینی در حوزه‌های مختلف علمی قابل بحث است یا نه؟

به اعتقاد صاحب‌نظران علوم اسلامی مسایل دینی از ابعاد مختلف علمی (دست‌کم از منظر علوم الهی، اگر نگوییم حتی علوم تجربی مثل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد و...) قابل مطالعه می‌باشند.

این امر یا به دلیل برخورداری مسایل دینی از عوامل مختلف تشکیل دهنده و یا به دلیل داشتن آثار گوناگون این مسایل است. تأمل در پدیدهٔ دینی و توجه به پیچیدگی آن‌ها و حضور دین در صحنه‌های مختلف حیات انسان اثبات کنندهٔ این مدعا است (قراملکی، ۱۳۸۰: ۳۳). مسئله‌ای مانند وحی و نبوت با رویکردهای گوناگون کلامی، فلسفی، عرفانی، تفسیری، روایی مورد بحث قرار می‌گیرد و بر اساس مبانی هر یک از این علوم، تصویری از آن ارائه می‌شود. امروزه مسئلهٔ تجربهٔ دینی در گستره‌های مختلف دین‌پژوهی مانند روان‌شناسی دین، فلسفه دین، الهیات نوین و تاریخ ادیان مورد بحث قرار می‌گیرد و درهر گستره‌ای، تفسیری مختلف و یا متخالف نسبت به گستره‌های دیگر به میان می‌آید (قراملکی، ۱۳۸۰: ۳۱۹).

توضیحات فوق در حقیقت مقدمهٔ اول یا صغرای یک استدلال می‌باشد. کبرای این استدلال در مباحث مربوط به تلفیق، مورد بحث قرار گرفته است. بدین ترتیب، می‌توان طبق جدول زیر این‌گونه استدلال نمود:

جدول ۱- استدلال بر ضرورت استفاده از رویکرد تلفیقی در دین پژوهی (قراملکی، ۱۳۸۰: ۳۳۷)

صغری	مسایل دین‌پژوهی، چندبعدی هستند
کبری	مسایل چندبعدی، نیازمند مطالعه با رویکرد تلفیقی هستند.
نتیجه	مسایل دین‌پژوهی، نیازمند مطالعه با رویکرد تلفیقی هستند.

در این قسمت از بحث، مناسب است به نمونه‌های تلفیق در آموزش‌های حوزوی اشاره شود:

از جمله مثال‌های رویکرد تلفیقی در برنامه درسی مقطع تحصیلی سطح یک، آموزش همزمان قرآن و ادعیه با آموزش صرف و نحو و علوم بلاغی، می‌باشند. در این شیوه، آیات قرآنی یا مضامینی از ادعیه انتخاب شده و مباحث صرفی و نحوی و ظرافت‌های ادبی آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند. هدف‌های مورد انتظار، یادگیری قرائت قرآن، ترجمهٔ ظاهری و ساده، و نهایتاً تفسیر، با استفاده از مضامین ادبی می‌باشند (آیین‌نامهٔ آموزشی حوزهٔ علمیهٔ خراسان، ۱۳۸۲: ۸). در مباحث فقهی و اصولی نیز آموزش همزمان فقه با استفاده از قواعد اصولی و مفاهیم ادبی، نمونهٔ دیگری از رویکرد تلفیق در آموزش سطح یک می‌باشد؛ به این شکل که در آموزش احکام و شناخت فتاوای علما، ادلّهٔ ایشان در اصول فقه در ارتباط با فتوای مورد مطالعه، بحث شده و نحوهٔ شکل‌گیری این فتوا شناخته می‌شود. البته مباحث این سطح، بسیار مقدماتی و کلی‌اند (اصول آموزشی مدرسهٔ علمیهٔ حضرت صاحب‌الزمان(عج)، ۱۳۸۲: ۸).

به اعتقاد ملکی (۱۳۷۶: ۱۹۱)، کتاب تمهید القواعد (شرح کتاب قواعدالتوحید) یکی از متون عالی عرفان در حوزه‌ها می‌باشد و صاین‌الدین علی‌بن محمد، قواعد عرفان و فلسفه و شریعت را با هم تلفیق کرده و این کتاب نیز به همین روش تألیف شده است. اساتید بزرگواری مثل علامه طباطبایی، حسن‌زاده آملی، جوادی آملی و جلال‌الدین آشتیانی این کتاب را تدریس می‌نموده‌اند.

نمونهٔ دیگر تلفیق را می‌توان در حکمت تلفیقی صدرایی دانست. مراد از تلفیقی خواندن فلسفه ملاصدرا، تعبیر مشهوری است که گفته می‌شود: فلسفه صدرا، چهارراهی است که فلسفه مشاء و فلسفه اشراق و طریقهٔ عرفا و طریقهٔ متشرعه را به‌هم متصل کرد (مطهری، به‌نقل از قراملکی، ۱۳۸۰: ۳۴۰).

نوآوری ملاصدرا، نگرش بین رشته‌ای در مطالعات الهیاتی است. دانش‌هایی مثل کلام، فلسفه، عرفان، تفسیر و حدیث تداخل در مسایل و اشتراک در موضوع دارند. همهٔ این معارف از خدا، انسان، رابطهٔ انسان با خدا و جهان آفرینش و نظام هستی سخن می‌گویند. بدین ترتیب، نگاهی چندبعدی به موضوعاتی واحد، موجب می‌شود شعاع کشف و شهود بیشتر و توان برهان و حجت فزونی یابد (قراملکی، ۱۳۸۰: ۳۴۶).

سطح یک در نظام آموزشی حوزوی اولین سطح محسوب می‌شود. برنامه درسی در این مقطع با هدف آمادگی طلاب برای ادامهٔ تحصیل در سطوح بعدی و همچنین اجرای فعالیت‌های تبلیغی در سطح مقدماتی تنظیم شده است. در راستای هدف‌های فوق، تلفیق در این دورهٔ تحصیلی نیز با دو منظور صورت می‌پذیرد. اول این‌که طلاب را با شبهات دینی و مسایل اجتماعی به‌منظور تحلیل منطقی و ارائهٔ راه‌حل‌های مناسب در سطح مقدماتی آشنا نماید. و دوم این‌که موجب شکل‌گیری مضامین کلی قابل بحث و بررسی در دروس مختلف و از ابعاد گوناگون شود.

پیشینهٔ پژوهش

به‌منظور بررسی تحقیقات انجام شده در خصوص موضوع تحقیق، جستجو در دو محور پژوهش‌های داخلی و خارجی صورت گرفت.

برای بررسی پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور از کتابخانه‌های دانشگاهی، مراکز پژوهشی مثل پژوهشکدهٔ حوزه و دانشگاه، مرکز مطالعات و پژوهش‌های فرهنگی حوزهٔ علمیه قم، پژوهشکدهٔ فرهنگ و اندیشه اسلامی، پایگاه اطلاع‌رسانی سراسری اسلام (رسا) و پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه استفاده شده است. به‌منظور بررسی پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور، بانک اطلاعاتی اریک[1]، بانک اطلاعاتی فهرست علوم اجتماعی[2]، بانک اطلاعاتی چکیدهٔ پایان‌نامه‌ها[3]، و پایگاه اطلاع‌رسانی مربوط به تربیت مبلغ مذهبی[4] مورد جستجو قرار گرفت.

نتیجه این‌که از میان پژوهش‌های انجام شدهٔ داخلی و خارجی هیچ عنوانی که مستقیماً به پژوهش حاضر مربوط باشد مشاهده نگردید. پژوهش‌های داخلی که به‌گونه‌ای به آموزش‌های حوزوی مربوط می‌شوند، عمدتاً محتوایی و مربوط به رشته‌های مختلف معارف اسلامی هستند و بسیار اندک به برنامه درسی و ساختار نظام آموزشی حوزهٔ علمیه پرداخته‌اند.

مطالعات انجام شده مانند پورآرین (۱۳۷۰)، ساجدی (۱۳۷۹)، داوودی (۱۳۸۰) بیشتر مربوط به تاریخ حوزهٔ علمیه و برخی رشته‌های علمی آن هستند. به‌عنوان مثال، پورآرین (۱۳۷۰) در پژوهشی با عنوان «تاریخچهٔ نظام طلبگی ایران عصر صفوی» به بررسی نظام آموزشی حوزه و تشکیلات آن در دوران صفوی پرداخته است. نتیجهٔ کلی که به آن اشاره نموده این است که در این دوران به‌منظور تعمیم

---

1. Eriec
2. Social science index
3. Dissertalion Abstracts
4. The Network for strategic Missions

مذهب تشیع، مدارس دینی به‌طرز بی‌سابقه‌ای فزونی یافت، علوم شرعی رواج پیدا کرد و گروه کثیری از عالمان شیعه از خارج به داخل جذب شدند و طلاب به‌طور بی‌سابقه‌ای برای تحصیل علوم دینی به حوزه‌های علمیه گرایش پیدا کردند.

از جمله پژوهش‌هایی که برخی از سؤالات آن با پژوهش حاضر ارتباط پیدا می‌کند، پژوهشی است که کارآمد (۱۳۷۹) با عنوان «بررسی عوامل و انگیزه‌های گرایش به تحصیلات دانشگاهی در بین طلاب حوزوی» انجام داده است. پژوهش‌گر ضمن بررسی نظام آموزشی حوزه و ویژگی‌های آن، در صدد پاسخ‌گویی به چند سؤال اساسی بوده است؛ از جمله این‌که آیا کاستی‌های مربوط به رشته‌های علمی و محتواهای درسی حوزه موجب گرایش طلاب به دانشگاه شده است؟ وی نتیجه گرفته است که هفتاد و چهار درصد از پاسخ‌دهندگان، همین اعتقاد را در مورد گرایش طلاب به دانشگاه دارند. در مورد گرایش طلاب به دانشگاه به‌منظور کسب مهارت‌ها و تخصص‌های دانشگاهی نیز هشتاد و چهار و نیم درصد بر این اعتقاد بوده‌اند.

در پژوهشی دیگر، خاکبان (۱۳۸۱) به بررسی کاستی‌های علوم حوزوی پرداخته است. وی چنین نتیجه گرفته که خارج شدن فلسفه و کلام اسلامی از علوم حوزوی، غفلت از فقه سیاسی در مطالعات فقهی و به‌طور کلی افول جامعیت علمی طی چند سدهٔ گذشته، موجب شده است که حوزه‌ها نتوانند پاسخ‌های مستدلی به مسایل نوظهور در جهان اسلام دهند.

در مطالعه‌ای دیگری، بصیری‌پور (۱۳۷۷) با هدف بررسی سبک رفتار کلاسی اساتید حوزهٔ علمیهٔ مشهد و رابطهٔ آن با اثربخشی کلاسی، با عنوان «مقایسهٔ سبک‌های رفتاری کلاسی و اثربخش اساتید حوزهٔ مشهد و دانشگاه فردوسی مشهد» تحقیقی مبتنی بر نظریهٔ سه بعدی اثربخشی ردین (3-D)[1] (به‌معنی الگوی سه بعدی اثر بخشی رفتار رهبر) انجام داده است. ویلیام جی ردین[2] واضع این نظریه می‌باشد (بصیری‌پور، ۱۳۷۷: ۱۰). در این نظریه، رهبر کلاس استاد درس می‌باشد. در این الگو، اثربخشی زمانی ظاهر می‌شود که معلم از سبک رفتار مناسب یا خواسته‌های محیطی استفاده کند. ردین از عوامل محیطی، پنج عامل را به‌عنوان عامل مهم مؤثر در اثربخشی رفتار کلاسی برمی‌شمارد که عبارتند از: (۱) فرد و انتظار او؛ (۲) زیردستان و انتظارات آن‌ها؛ (۳) همکاران؛ (۴) محیط و ارزش‌های محیطی؛ (۵) تکنولوژی یا روش کار (رئوفی، ۱۳۷۷: ۳۷). بر اساس نتایج حاصل، اثر بخشی اساتید حوزه نسبت به اساتید دانشکده‌های علوم انسانی، به‌طور معنی‌داری بیشتر است. محقق این‌گونه تبیین نموده است که

1. The Tri-Dimensional Leader Effectiveness Model
2. Reddin

عمده‌ترین علت این امر انتخاب آزاد استاد توسط طلاب می‌باشد که فضای صمیمی‌تری را ایجاد می‌نماید. همچنین، رابطهٔ معناداری بین سبک‌های رفتار کلاسی اساتید حوزهٔ علمیه و اثربخشی آنان وجود دارد.

از مجموع مطالعات خارجی، پژوهش جوناسن (۲۰۰۳) با عنوان «هدف‌های یادگیری و روش‌های آموزشی مبتنی بر صلاحیت، به‌منظور تربیت مبلغ مذهبی»، ارتباط بسیار نزدیکی به پژوهش حاضر دارد. هدف این مطالعه یافتن مبنایی برای طراحی برنامه درسی صلاحیت‌های مبلغین مذهبی بوده است که این مبانی باید با شرایط خاص کشورهای پیشرفته یا در حال توسعه که این تحقیق در آن‌جا انجام شده، تطبیق داده شوند. برای این کار، ابتدا محقق باید گروهی از صلاحیت‌های اصلی برای تبلیغات بین‌فرهنگی را طبقه‌بندی نموده، به‌گونه‌ای که طراحی استراتژی‌های آموزشی را تسهیل نماید. در این راستا، محقق چهار دسته از صلاحیت‌هایی را که به‌وسیلهٔ مؤسسات تربیت مبلغ مذهبی در آرژانتین، نیجر، هندوستان و فیلیپین، پیش‌بینی شده بود با یکدیگر مقایسه نموده و با استفاده از تحقیقات گذشتهٔ خود و کسب نظرات چند مرکز تربیت مبلغ مذهبی در کشورهای مختلف، به طبقه‌بندی جدیدی رسید. صلاحیت‌های پیشنهادی پژوهش‌گر عبارتند از: دانش مذهبی، فهم دینی، مهارت‌های عملی مبلغ مذهبی و کیفیت‌های ویژه‌ای که روحانی باید داشته باشد. پس از آن، محقق پنجاه و نه روش آموزشی را برای چنین صلاحیت‌هایی پیشنهاد نموده است. برای اعتبار بخشی به این صلاحیت‌ها، محقق آن‌ها را به صاحب‌منصبان علمی، اساتید تعلیم و تربیت و اساتید و مبلغین مذهبی که دانشکده‌های معارف مسیحی صلاحیت علمی آن‌ها را تأیید نموده بودند، ارائه داده و آن‌ها اعتبار این صلاحیت‌ها را تأیید نمودند.

فرضیهٔ پژوهش

الگوی سازماندهی محتوای درسی سطح یک حوزه در شرایط جاری به‌صورت دروس مجزا بوده و در وضع مطلوب به شکل تلفیق مضمون محور می‌باشد.

روش مطالعه

این مطالعه با روش پیمایشی صورت پذیرفته است؛ بدین صورت که وضعیت کنونی سازماندهی محتوای درسی سطح یک حوزه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته و به پیش‌بینی ویژگی‌های مطلوب آن با توجه به رویکرد تلفیقی مضمون محور پرداخته شده است. مبانی نظری و ملاک تحلیل وضعیت

موجود و ارائهٔ ویژگی‌های مطلوب، مجموعه‌ای از نظریه‌های مربوط به تلفیق بوده که به کمک استادان و طلاب سطح یک و به‌شیوه‌ای که خواهد آمد، مورداستفاده قرار گرفته‌اند.

در این پژوهش، مدرسین و طلاب به‌عنوان مرجع قابل اعتمادی برای قضاوت در خصوص سازمان‌دهی محتوای درسی جاری و کارشناسانی به‌منظور اظهارنظر در مورد ویژگی‌های آن در برنامه درسی مطلوب، مشارکت داشته‌اند. مسلماً افرادی دارای چنین صلاحیتی بوده‌اند که در سال‌های پایانی این سطح مشغول به تحصیل و تدریس بودند. بنابراین، جامعهٔ آماری، طلبه‌های پایهٔ ششم و استادان‌شان در سطح یک حوزهٔ علمیهٔ مشهد بودند. برای انتخاب گروه نمونه، با توجه به اطلاعاتی که مرکز مدیریت حوزهٔ علمیهٔ مشهد در مورد استادان در اختیار داشت، تمام کسانی که به تدریس دروس پایهٔ ششم و بعضاً سطوح بالاتر مشغول بوده و سایر استادان، آن‌ها را تأیید می‌نمودند، انتخاب گردیدند ($N_1 = ۲۰$). در مورد طلاب، بر اساس اطلاعات مدیران و مسئولان آموزش مدارس، کسانی که با توجه به پروندهٔ تحصیلی‌شان از بهترین وضعیت تحصیلی برخوردار بودند انتخاب گردیدند ($N_2 = ۹۵$) که این تعداد حدود نیمی از جامعهٔ آماری طلبه‌ها می‌باشند.

ابزار گردآوری اطلاعات در این مطالعه، بخشی از پرسشنامهٔ کلی تحقیق بوده است. برای تهیهٔ آن، ابتدا با مطالعهٔ اجمالی مبانی نظری پیشینهٔ پژوهش و مشخص شدن گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ سازمان‌دهی محتوا، پرسشنامهٔ باز- پاسخ طراحی گردید. از طریق این پرسشنامه، با تعدادی از اساتید و مدیران مدارس سطح یک که اشراف کاملی به برنامه درسی این سطح دارند، مصاحبه به عمل آمد. نتایج حاصل از مصاحبه‌ها، بسیاری از نکاتی را که در سازمان‌دهی محتوای درسی سطح یک حوزه و تهیهٔ پرسشنامهٔ نهایی بسیار مفید هستند، روشن‌تر ساخت. بر اساس این مطالعات، پرسشنامه‌ای بسته- پاسخ بر اساس طیف ۷ درجه‌ای در وضعیت موجود و مطلوب تدوین گردید. در این پرسشنامه، دو دسته ویژگی مثبت و منفی در نظر گرفته شده‌اند. منظور از ویژگی‌های مثبت، گویه‌های مطلوب و منظور از ویژگی‌های منفی، گویه‌های موجود سازمان‌دهی محتوای درسی می‌باشند. ازآن‌جاکه این دو مجموعه ویژگی‌ها، در یک پرسشنامه و در وضع موجود و مطلوب طراحی شده و برای هر ویژگی در هر دو وضعیت پاسخ داده شده است، برای تحلیل داده‌ها در هر دو وضعیت، هر دو دسته ویژگی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. برای تعیین روایی ابزار تحقیق، پرسشنامه در اختیار ۹ نفر از متخصصین برنامه درسی قرار گرفت. پس از ارائهٔ نظرات اصلاحی و انجام این اصلاحات، نهایتاً اعتبار محتوایی و روایی آن تأیید گردید. این روش تعیین روایی، توسط وایرزما[1] (۱۳۷۵: ۳۴۵)، شیوهٔ مناسبی برای چنین پرسشنامه‌هایی معرفی شده است. برای تعیین پایایی پرسشنامه، از شیوهٔ

1. Wiersma

همسانی درونی و از طریق آلفای کرونباخ استفاده شد. ارزش پایایی در سنجش وضع موجود برابر ۷۳٪ و سنجش وضع مطلوب ۸۷٪ مشاهده گردید. این مقدار، پایایی قابل قبولی را نمایان می‌سازد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، با توجه به این‌که پاسخ‌دهندگان در دو گروه استادان و طلبه‌ها قرار داشتند، ابتدا این سؤال مطرح بوده که آیا می‌توان تمام پاسخ‌ها را در یک مجموعه مورد بررسی قرارداد؟ هرچند این دو گروه به‌عنوان کارشناسانی مورد نظر این مطالعه بوده‌اند که دارای دیدگاه‌های صائبی برای اظهارنظر در مورد وضعیت موجود و مطلوب محتوای درسی حوزه هستند، در عین حال برای اطمینان بیشتر لازم بود از آزمون‌های معناداری بین پاسخ‌ها استفاده شود. بدین منظور، با توجه به رتبه‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری، ابتدا برای تشخیص وضعیت توزیع پاسخ‌ها از جهت طبیعی یا غیرطبیعی بودن، از آزمون کولموگرف-اسمیرنوف[1] استفاده شده است. برای تعیین رابطهٔ معناداری بین پاسخ‌های استادان و طلبه‌ها با توجه به این‌که توزیع پاسخ‌ها به شکل یکنواخت یا نرمال بوده از آزمون تی دو گروه مستقل[2] و پاسخ‌هایی که توزیع غیرنرمال بوده به دلیل رتبه‌ای بودن مقیاس، از آزمون یومن وتینی[3] استفاده شده است (فرگوسن و تاکانه[4]، ۱۳۷۷: ۵۳۱).

برای بررسی فرضیهٔ پژوهش از آزمون تی (مقایسه با ارزش ۳/۵ که بیشتر از متوسط بوده و اطمینان بیشتری را حاصل می‌نماید) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در جداول هشت‌گانهٔ زیر همراه با توضیحات آمده است.

جدول ۲- نتایج آزمون چگونگی توزیع طبیعی پاسخ‌ها در مورد ویژگی‌های مربوط به سازمان‌دهی محتوا

مؤلفه	انحراف معیار	میانگین	سطح معناداری	نتیجهٔ آزمون
وضع موجود	۴/۹۸	۲۷/۳۹	۰/۴۸	توزیع طبیعی
وضع مطلوب	۴/۲۷	۲۹/۴۱	۰/۰۵۵	توزیع طبیعی

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، ارزش معناداری خطا برای تفاوت توزیع مشاهده شده نمرات پاسخ‌ها در وضع موجود ۰/۴۸ و در وضع مطلوب ۰/۰۵۵ می‌باشد. با عنایت به این‌که این مقدار

1. One–sample kolmograv–smirnov Test
2. Indepent–sampel T-test
3. Mann Whitney-Test
4. Ferguson & Takene

در هر دو وضعیت بیشتر از احتمال خطای ۰/۰۵ می‌باشد، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که تفاوت میان توزیع نمرات پاسخ‌ها معنادار نبوده، بنابراین توزیع پاسخ‌ها از نوع طبیعی می‌باشد.

جدول ۳ -T تست دو گروه مستقل جهت تعیین معناداری تفاوت میانگین پاسخ‌های وضع موجود

پاسخ دهندگان	تعداد	میانگین	سطح معناداری مقایسه واریانس	T	سطح معناداری (دو دامنه)	نتیجهٔ آزمون
اساتید	۲۰	۲۹/۲۵	۰/۴۲	۱/۸۶	۰/۰۶	تفاوت دو میانگین معنادار نیست
طلاب	۹۵	۲۶/۹۹		–		

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، ارزش معناداری خطا در مورد طیف پاسخ‌های مربوط به ویژگی‌های سازمان‌دهی محتوای درسی در وضع موجود ۰/۰۶ بوده که این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، تفاوت معنی‌دار بین پاسخ‌های اساتید و طلاب مشاهده نمی‌شود.

جدول ۴- T تست دو گروه مستقل، جهت تعیین معناداری تفاوت میانگین پاسخ‌های وضع مطلوب

پاسخ دهندگان	تعداد	میانگین	سطح معنا داری مقایسه واریانس	T	سطح معناداری (دو دامنه)	نتیجهٔ آزمون
اساتید	۲۰	۲۹/۶۰	۰/۸۳	-۰/۲۰	۰/۸۳	تفاوت دو میانگین معنادار نیست
طلاب	۹۵	۲۹/۳۷				

با عنایت به یافته‌های جدول فوق، ارزش معناداری خطا ۰/۸ بوده و بزرگتر از احتمال خطای ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین، فرضیهٔ صفر تأیید شده و تفاوت معناداری بین پاسخ‌های استادان و طلاب در مورد ویژگی‌های سازمان‌دهی محتوا در برنامه درسی مطلوب دیده نمی‌شود.

جدول۵ـ مقایسهٔ میانگین‌های پاسخ‌های اساتید و طلاب به ویژگی‌های مربوط به سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی در شرایط موجود و مطلوب

ارزش مقایسه براساس طیف (۳/۵)						**ارزش مقایسه براساس طیف (۳/۵)**				
احتمال معناداری خطا (دوسویه)	تفاوت میانگین	درجهٔ آزادی	میانگین	تعداد	الف) وضع موجود ب) وضع مطلوب ویژگی‌ها	تعداد	میانگین	درجهٔ آزادی	تفاوت میانگین	احتمال معناداری خطا (دوسویه)
۰/۰۰۰۸	۰/۳۸	۱۱۳	۳/۸۸	۱۱۴	محتواها، با عنوان‌های مستقل درسی تنظیم می‌شوند.	۱۱۱	۱/۹۹	۱۱۰	-۱/۵	۰/۰۰۰
۰/۰۰۶	۰/۴۸	۱۱۳	۳/۹۸	۱۱۴	طلاب موظف به رعایت تقدم و تأخر تعیین شده دروس می‌باشند.	۱۱۳	۱/۳۸	۱۱۲	-۲/۱	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۰/۲۷	۱۱۲	۳/۷۷	۱۱۳	مدرسین کتب درسی را به‌صورت پی در پی و بدون جابه‌جایی تدریس می‌کنند.	۱۱۳	۱/۳۰	۱۱۲	-۲/۱	۰/۰۰۰
۰/۰۰۲	۰/۵۱	۱۱۴	۴/۰۱	۱۱۵	نظم موجود در کتب درسی، منبعث از ساختار رشته‌های علمی مربوطه می‌باشند.	۱۱۱	۵/۳۷	۱۱۰	-۱/۸	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	-۱/۲۴	۱۱۲	۲/۲۵	۱۱۳	مطالعات و مباحثات طلاب حول مسایل و مضامین مربوط به واقعیات زندگی شکل می‌گیرند.	۱۱۳	۵/۲۳	۱۱۲	۱/۷	۰/۰۰۰
۰/۰۰۴	-۰/۴۶	۱۱۲	۳/۰۳	۱۱۳	رشته‌های مختلف (ادبیات، فقه، اصول و...) در جهت حل مسایل موضوعات واقعی، با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند.	۱۱۴	۵/۳۱	۱۱۳	۱/۸	۰/۰۰۰
۰/۰۰۱	-۰/۵۶	۱۱۰	۲/۹۳	۱۱۱	مضامین و موضوعات جامع و کلی، مقدم بر موارد جزیی هستند.	۱۱۰	۴/۸۱	۱۰۹	۱/۳	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	-۱/۱۵	۱۱۳	۲/۳۴	۱۱۴	ارتباط محتوای دروس، به‌گونه‌ای است که طلاب قادرند، تجربیات و یادگیری‌های گذشته‌شان را با یادگیری‌های حال و آینده، مربوط سازند.	۱۱۵	۵/۴۶	۱۱۴	۱/۹	۰/۰۰۰

جدول۶ ـ مقایسهٔ میانگین پاسخ‌های مربوط به ویژگی‌های مثبت الگوی سازماندهی در برنامه درسی موجود

ارزش مقایسه بر اساس طیف (۳/۵)					
مؤلفه	تعداد	میانگین	درجهٔ آزادی	تفاوت میانگین	احتمال معناداری خطا (دوسویه)
برنامه درسی موجود	۱۱۵	۱/۸۷	۷۰	۱/۶۲-	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگی‌های مثبت در برنامه درسی موجود برابر ۱/۸۷ و در محدودهٔ گزینهٔ کم می‌باشد که با احتمال خطای کمتر از ۰/۰۰۱ می‌توان نتیجه گرفت که نگرش پاسخ‌دهندگان در مورد این ویژگی‌ها به‌گونه‌ای معنادار پایین‌تر از ارزش در نظر گرفته شده (۳/۵) قرار دارد. چنین نتیجه‌ای بیان‌گر این امر است که الگوی برنامه درسی جاری دانش‌محوری و به‌صورت دروس مجزا بوده و ویژگی‌های مربوط به الگوی سازماندهی تلفیقی مضمون محور در آن وجود ندارد.

جدول ۷ـ مقایسهٔ میانگین پاسخ‌های مربوط به ویژگی‌های مثبت (بایدها) سازماندهی محتوا در برنامه درسی مطلوب

ارزش مقایسه بر اساس طیف (۳/۵)				
تعداد	میانگین	درجهٔ آزادی	تفاوت میانگین	احتمال معناداری خطا (دوسویه)
۱۱۵	۵/۲۱	۱۰۴	۱/۷۱	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می شود، ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگی‌های مثبت مربوط به سازماندهی محتوا در برنامه درسی مطلوب برابر با ۵/۲۱ و در محدودهٔ گزینهٔ خیلی زیاد می‌باشد که با احتمال خطای کمتر از ۰/۰۰۱ می توان نتیجه گرفت که نگرش پاسخ‌دهندگان در مورد این ویژگی‌ها، به‌گونه‌ای معنادار بالاتر از ارزش در نظر گرفته شده (۳/۵) قرار دارد.

جدول ۸ ـ مقایسهٔ میانگین پاسخ‌های مربوط به ویژگی‌های منفی (نبایدها) سازماندهی محتوا در برنامه درسی مطلوب

ارزش مقایسه بر اساس طیف (۳/۵)				
تعداد	میانگین	درجهٔ آزادی	تفاوت میانگین	احتمال معناداری خطا (دوسویه)
۱۱۵	۱/۵۸	۱۰۷	۱/۹۱-	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می شود، ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگی‌های منفی مربوط به سازماندهی محتوا در برنامه درسی مطلوب برابر ۱/۵۸ و در محدودهٔ گزینهٔ کم می‌باشد که با احتمال خطای کمتر ۰/۰۰۱ می‌توان نتیجه گرفت که نگرش پاسخ‌دهندگان در مورد این ویژگی‌ها به‌گونه‌ای معنادار پایین‌تر از ارزش در نظر گرفته شده (۳/۵) قرار دارد. با توجه به نتایج جداول (۶) و (۷) می‌توان گفت که الگوی سازماندهی برنامه درسی مطلوب حوزهٔ علمیهٔ در سطح یک، تلفیقی از نوع مضمون محور می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه در دو وضعیت موجود و مطلوب قابل بحث و بررسی هستند. سازماندهی محتوای دروس در وضعیت فعلی حوزه در سطح یک به‌صورت الگوی دروس مجزا بوده و با عنوان‌های مستقل تنظیم شده‌اند. این امر موجب می‌شود طلاب ارتباط و کاربرد موضوعات درسی در یکدیگر را کمتر مورد توجه قرار دهند. همچنین، این نگرانی وجود دارد که بیگانگی و جدایی بین محتوای دروس و مشکلات اجتماعی به‌وجود آید. متخصصان هریک از موضوعات درسی با غرق شدن در یک قلمرو، نسبت به مسایل زندگی بی‌توجه بمانند. در حالی‌که انتظار می‌رود در برنامه درسی مطلوب، موضوعات مختلف درسی مثل ادبیات، فقه، اصول و... در جهت حل شبهات دینی و پاسخ‌گویی به مشکلات زندگی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. این نکته‌ای است که اساتید و طلاب بر آن تأکید داشته و بر این باورند که این درهم تنیدگی دروس مختلف، باید زمینه‌ساز مطالعات و مباحثات آن‌ها حول مسایل و مضامین مربوط به واقعیات زندگی باشد.

مطلب دیگری که به‌عنوان بخشی از نتایج این مطالعه می‌توان به آن اشاره نمود؛ تقدم و تأخر دروس است. در برنامه درسی جاری سطح یک، طلاب و مدرسین باید رعایت نظم تعیین شده محتوای درسی را بدون جابه‌جایی داشته باشند. این امر از جمله ویژگی‌های بارز الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون است. در چنین الگویی درس‌ها به‌صورت مجموعه‌ای منظم و قطعی شکل می‌گیرند. تأکید بر حجم معینی از محتوا در تقسیمات زمانی خاص می‌باشد. این ویژگی‌ها موجب می‌شوند که جریان آموزش تبدیل به یک جریان مکانیکی شده و طلاب و مدرسین نقش فعالی در فرایند آموزش نداشته باشند. در حالی‌که در نظام‌ها آموزشی که تلاش بر هماهنگ ساختن برنامه‌های درسی با واقعیات زندگی دارند، انعطاف بیشتری در برنامه‌های درسی دیده می‌شود. مدرسین و طلاب هم برای برنامه درسی

مطلـوب همـین ویژگـی را مـورد توجـه قـرار داده‌انـد؛ بـه ویـژه مدرسـینی کـه دارای توانـایی علمـی و برنامه‌ریزی بیشتری هستند.

نتیجهٔ دیگری که از این مطالعه حاصل شـده، مربـوط بـه چگـونگی ارتبـاط و تـوالی محتـوا و تجـارب یادگیری طـلاب مـی‌باشـد. بـر اسـاس نظـرات مدرسـین و طـلاب، در برنامـه درسـی مطلـوب بایـد ارتبـاط محتـوای دروس بـه‌گونـه‌ای باشـد کـه طـلاب قـادر شـوند تجربیـات و یـادگیری‌هـای گذشـته‌شـان را بـا یادگیری‌های حال و آینده مربوط سازند. ایـن امـر زمـانی میـسر اسـت کـه مـضامین و موضـوعات جـامع و کلی مقدم بر موارد جزیی باشند. از نظر بـین، تجربـه‌هـای یـادگیری بـه شـکل پراکنـده و سـاده طبقـه‌بنـدی نمی‌شوند؛ بلکه هر تجربه منبع و مقدمه‌ای برای تجربهٔ بعدی است. بـدین ترتیـب، هرچـه یادگیرنـده جلـوتر می‌رود تجربه‌هایش عمیق‌تر و وسیع‌تر می‌شوند (بین، ۱۹۹۷). این در حالی اسـت کـه چنـین ویژگـی‌هـایی در برنامه درسی جاری سطح یک وجود ندارند.

نتیجهٔ کلی: بـا توجـه بـه یافتـه‌هـای پـژوهش در جـدول‌هـای (۴)، (۵)، (۶) و (۷) و توضـیحات فـوق، الگوی برنامه درسی جـاری حـوزهٔ علمیـه در سـطح یـک دانـش محـور و بـه شـکل دروس مجـزا بـوده در حالی‌که انتظار می‌رود در وضعیت مطلوب به شکل تلفیقی مضمون محور سازمان داده شود.

پیشنهادها

• طبق نتـایج پـژوهش حاضـر، مـدیران مـدارس و مدرسـین، نقـش عمـده‌ای در اجـرای برنامـه درسـی مطلوب دارند؛ لذا برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی در زمینـهٔ رویکردهـای جدیـد برنامـه درسـی و طراحی آموزشی مثل رویکرد تلفیقی به‌ویژه تلفیق مضمون محور برای گروه‌های فوق ضروری است.

• با توجه به این‌که در اجرای الگوی تلفیق مضمون محور، امکان انجام فعالیت‌هـای یـادگیری مـشابه و مـشترک بـرای بررسـی یـک مـسئله یـا مـضمون وجـود دارد، لـذا بـه‌منظـور اجتنـاب از تکرارهـا و تـضییع فرصت‌های یادگیری طلاب، هماهنگی بـین اسـتادان دروس مختلـف بایـد مـورد توجـه جـدی قـرار داشـته باشند.

• با توجه به اینکه برای اجرای الگوی تلفیقی مضمون محور، نیاز به منابع آموزشـی متنـوعی مـی‌باشـد؛ لذا تقویت کتابخانه‌های مدارس و سایر شرایط آموزشـی و پژوهـشی کـه امکـان اجـرای چنـین الگـویی را فراهم می‌نمایند، ضروری می‌باشد.

• با توجه بـه ایـن‌کـه الگـوی سـازمان‌دهـی تلفیقـی از نـوع مـضمون محـور، حـول مـسایل اجتمـاعی و مشکلات زندگی شکل مـی‌گیـرد، لـذا اجـرای طـرح‌هـای پژوهـشی بـه‌منظـور شـناخت نیازهـا و انتظـارات

اجتماعی و شبهات دینی که حوزویان باید پاسخ‌گوی آن‌ها باشند و طراحی برنامه درسی این دورهٔ آموزشی مبتنی بر نتایج چنین پژوهش‌هایی ضروری می‌نماید.

منابع

آیین نامه آموزشی- انضباطی نظام سالی پایه‌ای حوزهٔ علمیهٔ خراسان (۱۳۸۲). واحد مدارس، مشهد: شورای برنامه‌ریزی مدیریت حوزهٔ علمیهٔ خراسان.

بصیری‌پور، غلامرضا (۱۳۷۶). *مقایسه سبک مدیریت کلاسی حوزه علمیه مشهد و دانشگاه فردوسی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌نویس مرامنامه مدرسه علمیه حضرت صاحب‌الزمان (عج) (۱۳۸۲). مشهد: مدرسه حضرت صاحب‌الزمان.

خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۶). *بایستگیهای حوزه از نگاه رهبری*، مشهد: شورای برنامه‌ریزی مدیریت حوزه علمیه خراسان.

رئوفی، محمد حسین (۱۳۷۷). *مدیریت رفتار کلاسی (مهارتهای آموزشی و پرورشی)*، چاپ دوم، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

صدر، محمدباقر (۱۳۷۶). *دروس فی علم الاصول (دفتر اول)*. ترجمهٔ علی اوجبی، تهران: انتشارات سبز آسیا.

صادقی رشاد، علی اکبر (۱۳۸۱). آسیب‌شناسی اجتهاد موجود و اجتهاد مطلوب، *فصلنامه پژوهش و حوزه*، سال سوم، شماره دوازدهم.

فرگوسن، جرج؛ تاکانه، یوشیو (۱۳۷۷). *تحلیل آماری در روانشناسی و علوم تربیتی*. ترجمهٔ علی دلاور و سیامک نقش‌بندی، چاپ اول، تهران: نشر ارسباران.

قراملکی، احد فرامرز (۱۳۸۰). *روش‌شناسی مطالعات دینی*. چاپ اول، مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

لاریجانی، صادق (۱۳۸۰). طرحی نو در تدوین و تبویب مباحث علم اصول، *فصلنامه پژوهش و حوزه*، سال دوم، شماره پنجم.

ملکی، محمد (۱۳۷۶). *آشنایی با متون درسی حوزه‌های علمیه ایران*، چاپ اول، قم: دارالثقلین.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). تلفیق در برنامه درسی، تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال، در: مهرمحمدی، محمود (پدیده آورنده)، *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، چاپ اول، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

میلر، جی، پی (۱۳۸۱). طیف دیدگاه‌های تربیتی، ترجمهٔ محمود مهرمحمدی، در: مهرمحمدی، محمود (پدیده آورنده)، *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، چاپ اول، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

Beane , J.A. (1997). *Curriculum integration Designing The core of democratic education*. Teachers College press.

Bruning, R.H., Schraw, G.J. & Ronning, R.R. (1999). *Cognetive Psychology and Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill. Available at: www. labweb.education.Wisc.edu1ep301/Tochnitest/ theme. html

Drake, S.M. & Burns, R.C. (2004). *Meeting Standards Through Integration Curriculum*, (ASCD), Available at: http://www.ascd.org

Kovalik, S.J. & McGeehan, J.R. (1999). Integrated Thematic instruction: From Brain Research to Application, in: Reigeluth, C.M. (ed.), *Instractional– Design Theories and Models*, VOL. II, Indiana university.

Miller, K.W. & Davison, D. (1997). *Is Thematic Integration the Best way to Reform Science and Mathematics Education*, Montana State university Billings, at: http://www.msubillings.edu/kenmiller/articles Thematic.

Roberts, P.L. & kellough, R.D. (2004). *A Guide for Developing Interdisciplinary Thematic units*, Third Edition, California State University, Sacramento.

Raphael, T.E., Biondo, S.M., Gavelek, J.R. (2000). *Mapping the Possibilities of Integration Literacy Instruction*, Interational Reading Association. At: http://www. readingonline.org.

Spiro, et al. (2000). Cognitive flexibility, Constructivism and hypertext, *Educational Technology*, STEP, At: www.Labweb.education.wisc.edu1ep 301/Tochnitest/ them.html.

Wiersma, W. & Stephen, G.J. (1999). *Educational Measurment and Testing*, Second ed., Masschusetts: Allyn and Bacon.